

## Pendidikan Untuk Golongan Minoriti : Tipologi Dan Isu

**R. SANTHIRAM**

Pusat Pengajian Ilmu Pendidikan  
Universiti Sains Malaysia, Pulau Pinang

### ABSTRACT

*The aim of this paper is to attempt to provide a general typology of education for minorities and a general review of the issues and effects related to this aspect of education. It is based on the premise that the issues and problems can be properly understood only if they are located within a proper framework. This is not an attempt to cover the entire range of practices and possibilities but simply to provide a starting point to situate practices within broadly acceptable generalisations. The paper is divided into six sections. Firstly it defines the term 'ethnic minorities'. Then it examines the typological and ideological models of educational policies for minorities. The main intention is to see if any generalisations can be identified based on similarities and difference. Thirdly it evaluates these typologies and, fourthly it evaluates the impact of these policies on the minorities. The fifth section is devoted to examining the state of practice in some Asian countries. Here, reference is made to the Singapore, Sri Lanka and Malaysian experience. The sixth section concludes with some general statements and findings on the suitability of a universally applicable model.*

Secara am, makalah ini meninjau beberapa tipologi pendidikan untuk minoriti yang terikat dengan beberapa isu dan kesan pendidikan untuk minoriti berdasarkan andaian bahawa isu-isu dan kesan-kesan ini boleh dihayati secara tepat sekiranya ditinjau berlandaskan satu rangka teoritikal yang sesuai. Usaha ini bukan merupakan satu tinjauan muktamad terhadap amalan-amalan pendidikan untuk minoriti tetapi sekadar satu percubaan dan titik tolak awal untuk mengkaji fenomena pendidikan untuk minoriti berdasarkan satu rangka generalisasi yang boleh diterima umum.

Makalah ini dibahagi kepada enam bahagian. Bahagian pertama cuba mendefinisikan istilah minoriti etnik. Bahagian kedua meninjau beberapa tipologi yang berkait dengan dasar pendidikan untuk minoriti agar peribincangan ini dapat menghasilkan satu generalisasi yang mengadunkan sifat-sifat persamaan dan perbezaan dalam tipologi-tipologi berkenaan. Bahagian ketiga menilai kekuatan-kekuatan dan kelemahan-kelemahan tipologi-tipologi ini. Bahagian empat pula menilai beberapa kesan dasar pendidikan terhadap minoriti. Bahagian kelima membincangkan amalan-amalan pendidikan untuk minoriti di tiga buah negara Asia iaitu Singapura, Sri Lanka dan Malaysia. Akhir sekali, bahagian keenam menyimpulkan perbincangan makalah ini dengan mengemukakan beberapa generalisasi yang meninjau kesesuaian mengadakan satu model pendidikan minoriti yang boleh diterima secara universal.

### Konsep Minoriti Etnik

Komposisi dan ciri-ciri etnik kebanyakan negara sekarang sering berubah. Antara sebab-sebab perubahan ini berlaku ialah proses migrasi yang dialami oleh negara-negara berkenaan. Pada zaman moden, proses migrasi ini dipengaruhi oleh faktor-faktor penolak dan penarik yang kebanyakan berkisar pada faktor ekonomi iaitu

berdasarkan kepentingan ekonomi secara perbandingan relatif antara negara asal dan negara destinasi. Sekiranya kehidupan ekonomi di negara asal terumbang ambing dan negara destinasi pula menjanjikan alternatif dan masa depan yang lebih baik, migrasi keluar dijangka akan berlaku. Fenomena ini sering berlaku di negara-negara Barat. Proses migrasi masuk ini juga sering digalakkan di tanah-tanah jajahan kuasa-kuasa barat demi kepentingan ekonomi penjajah. Di samping migrasi, sebab-sebab lain yang turut membawa kepada migrasi termasuk penaklukan sesuatu kawasan, tujuan perdagangan dan dalam kes-kes tertentu, pemecahan unit politik tempatan. Sebab-sebab ini pada takat tertentu boleh menyebabkan penghijrahan keluar penduduk-penduduk tempatan.

Konsep kumpulan etnik telah didefinisikan oleh Schermerhorn (1970:12) sebagai:

*'a collectivity within a larger group having real or putative common ancestry, memories of a shared historical past, and a cultural focus on one or more symbolic elements defined as the epitome of their peoplehood. Examples of such symbolic elements are: kinship patterns, physical contiguity (as in localism or regionalism), religious affiliation, language or dialect forms, tribal affiliation, nationality, phenotypical features or any combination of these. A necessary accompaniment is some consciousness of kind among members of the group.'*

Definisi keetnikan di atas menunjukkan bahawa kumpulan-kumpulan etnik memperlihatkan kecenderungan untuk mengidentifikasikan diri dengan asal usul serta budaya etnik demi mengekalkan ciri-ciri *primordial* mereka. Walau bagaimanapun, di sesetengah masyarakat, garis pemisahan dalam menentukan klasifikasi etnik menjadi semakin kabur kerana berlakunya penyerapan kumpulan-kumpulan etnik ke dalam masyarakat setempat menerusi proses perkahwinan dan asimilasi.

Secara amnya, kumpulan minoriti etnik boleh dianggap sebagai satu komuniti kecil yang berbeza dengan kumpulan majoriti dalam beberapa aspek cara hidup. Jeffcoate (1984:2) telah mengenal pasti tiga elemen yang menonjolkan ciri-ciri sesuatu kumpulan minoriti etnik. Pertama, saiz kumpulan minoriti yang kecil secara perbandingan relatif dengan kumpulan-kumpulan etnik lain. Kedua, kumpulan minoriti kurang mempunyai kuasa secara perbandingan relatif dengan kumpulan-kumpulan lain. Ketiga, budaya kumpulan minoriti bersifat terasing dengan konteks tempatan. Dengan wujudnya masyarakat majmuk, ditambah dengan kebangkitan semangat nasionalisme serta perasaan identifikasi etnik yang sengit, sesetengah sifat perbezaan etnik yang dibincangkan di atas telah dilihat dari perspektif hubungan etnik majoriti-minoriti. Lazimnya, dikotomi ini ditentukan oleh kekuatan numerikal yang ada pada sesuatu kumpulan etnik iaitu sama ada kumpulan etnik itu berkedudukan dominan atau subordinat. Kerap kali, kumpulan dominan terdiri daripada penduduk-penduduk asli. Walau bagaimanapun, dalam kes-kes tertentu, penduduk asli digolong sebagai minoriti akibat kesusutan kekuatan numerikal seperti yang berlaku pada penduduk asli Red Indians di Amerika Syarikat.



Namun, kekuatan numerikal hanya merupakan salah satu cara asas untuk menakrifkan status minoriti. Status minoriti boleh juga ditetapkan menerusi perspektif-perspektif lain. Wirth (dalam Banton, 1983:130) telah memilih untuk mengaitkan golongan minoriti dengan layanan kurang baik yang diterima oleh mereka. Dari perspektif ini, saiz atau kekuatan numerikal secara perbandingan relatif sesuatu golongan minoriti bukan lagi menjadi faktor penentu. Umpamanya, orang kulit hitam Afrika di Afrika Selatan telah dianggap sebagai minoriti meskipun dari segi kekuatan numerikal, mereka layak dianggap sebagai golongan majoriti. Apa yang penting ialah layanan tidak saksama yang diterima oleh golongan minoriti etnik telah membawa masuk dimensi politik dalam hubungan etnik majoriti-minoriti. Dalam konteks ini, tumpuan sering diberi kepada kedudukan minoriti yang didakwa sebagai rendah atau subordinat. Ketidaksaksamaan hubungan etnik ini juga boleh dikaitkan dengan kesan pemerintahan penjajahan iaitu penjajah akan berkedudukan dominan manakala mereka yang dijajah pula diletakkan dalam satu kedudukan subordinat sedangkan mereka mempunyai kekuatan numerikal yang ketara. Walau bagaimanapun, keadaan ini boleh berubah setelah negara-negara jajahan mencapai kemerdekaan.

Smolicz pula memilih untuk melihat kumpulan etnik berdasarkan tema budaya. Ciri-ciri sesuatu kumpulan etnik boleh ditonjolkan menerusi petanda-petanda budaya yang eksplisit. Kebanyakan budaya boleh dikenal pasti menerusi nilai-nilai teras tertentu. Umpamanya, terdapat budaya yang berteraskan bahasa iaitu bahasa asli merupakan nilai teras utama budaya itu manakala terdapat juga budaya-budaya lain yang berteraskan kekeluargaan, agama, politik, sejarah atau struktur budaya. Justeru itu, intipati sesuatu budaya tidak mungkin dikawal oleh satu-satu nilai teras sahaja. Sebaliknya, kebanyakan budaya memperlihatkan beberapa nilai teras. Walau bagaimanapun, memang tidak boleh dinafikan bahawa bahasa merupakan salah satu nilai teras utama dalam budaya. Justeru itu, kebanyakan golongan etnik akan menolak asimilasi berasaskan nilai dominan sekiranya hal ini bermakna mereka terpaksa mengorbankan bahasa asli mereka berdasarkan alasan bahawa "kehilangan bahasa asli mewakili petanda awal; kepada disintegrasi" dan membawa kepada "pemindahan budaya ke pinggir" (Megarry et al., 1981:25). Hal ini nampaknya menjustifikasikan usaha-usaha gigih di kalangan minoriti untuk mengekalkan bahasa minoriti sebagai perantaraan budaya.

## **Tipologi Dasar Pendidikan Untuk Minoriti**

Orientasi pendidikan untuk minoriti pada masa kini perlu ditinjau berdasarkan latar belakang masyarakat majmuk seperti dibincangkan di atas. Untuk meninjau dasar-dasar pendidikan di masyarakat berbilang kaum dan budaya, enam tipologi yang menyarankan orientasi dan pendekatan yang berbeza-beza dibincangkan berdasarkan dua aspek yang besar iaitu sosio-budaya-politik dan linguistik.

### **A) Model Sosio-Budaya-Politik**

#### **a) Model Wirt**

Model Frederick Wirt tentang dasar pendidikan untuk minoriti di Eropah telah menyediakan satu panduan untuk mengkaji fenomena ini di Eropah



Watson mengakui terdapat kelemahan-kelemahan tertentu dalam model di atas. Umpamanya, model ini tidak membincangkan kesan penjajahan khususnya ke atas masyarakat berbilang kaum yang tersedia wujud. Aspek ini adalah ketara di negara-negara seperti Nigeria, Sri Lanka dan Mauritius. Begitu juga model ini tidak mengambil kira masyarakat-masyarakat asli tertentu di dunia baru seperti di Australia, Kanada dan Amerika Syarikat.

Dalam satu lagi makalah yang ditulis kemudian, Watson (1980) cuba menerangkan amalan pendidikan untuk minoriti di Malaysia. Beliau mengemukakan beberapa isu yang perlu diambil kira dalam meninjau dasar pendidikan khususnya di negara-negara yang sedang membangun. Isu-isu ini berkisar pada persoalan-persoalan tentang kepentingan pendidikan untuk perpaduan negara, peranan bahasa kebangsaan dan pertimbangan ekonomi dalam penyusunan semula masyarakat demi memperbaiki kepincangan ekonomi. Beliau meyarankan agar isu-isu ini dipertimbangkan dan diperseimbangkan secara berhati-hati dalam proses membuat keputusan tentang dasar pendidikan untuk minoriti.

## **B) Model dari Perspektif Linguistik**

Terdapat banyak kajian yang meninjau penggunaan aspek bahasa sebagai asas dalam penggubalan dasar pendidikan terutamanya untuk masyarakat berbilang kaum. Fishman (dalam Whiteley, 1970), Mackey (dalam Kelman, 1972), Skutnabb-Kangas (1981) dan Melanie Mikes (dalam Spolsky, 1986) telah membincangkan beberapa tipologi berdasarkan fenomena kedwibahasaan.

### **a) Model Fishman**

Fishman telah membincangkan bagaimana negara-negara membangun cuba menangani masalah penggunaan bahasa untuk mengakomodasikan pendidikan minoriti. Tipologi Fishman yang melibatkan empat kategori penggunaan bahasa minoriti boleh diletakkan ke dalam satu kontinum iaitu bermula dari kedwibahasaan transisi sehingga ke kedwibahasaan penuh. Dalam kedwibahasaan transisi, bahasa minoriti digunakan untuk beberapa tahun pada peringkat awal persekolahan dan kemudian bahasa pengantar persekolahan dipindah kepada bahasa majoriti secara beransur-ansur. Kategori kedua melibatkan kedwibahasaan *monoliterate* iaitu melibatkan kecekapan minoriti untuk membaca dan menulis dalam hanya satu bahasa sahaja iaitu bahasa majoriti. Kategori ketiga pula menumpu kepada kedwibahasaan separa yang berfokus kepada penguasaan yang fasih dalam kedua-dua jenis bahasa (beberapa mata pelajaran diajar dalam bahasa ibunda). Kategori keempat menumpu kepada kedwibahasaan penuh yang membabitkan kefasihan dwibahasa minoriti untuk memenuhi fungsi penggunaan bahasa dalam semua domain.

### **b) Model Mackey**

Mackey telah menganalisis tipologi pendidikan minoriti menerusi beberapa dimensi. Dimensi pertama meninjau taburan dua atau lebih daripada



dua jenis bahasa yang menjangkau alam pembelajaran. Dimensi ini meneliti hubungan antara bahasa rumah dan bahasa sekolah serta penutur-penutur daripada latar belakang keluarga yang bersifat *unilingual* dan dwibahasa. Dimensi kedua meninjau aspek kurikulum sekolah. Mackey membezakan antara pengekalan bahasa pengantar (antara bahasa pengantar tunggal dan dua jenis bahasa pengantar), pola-pola perkembangan (antara pengekalan satu atau dua jenis bahasa dan pemindahan daripada satu jenis bahasa pengantar tunggal kepada jenis bahasa lain), taburan dan hala tuju bahasa-bahasa ini (antara asimilasi ke dalam budaya dominan dan integrasi kepada sesuatu yang berbangkit) serta perubahan yang lengkap atau beransur-ansur daripada satu jenis bahasa pengantar kepada jenis bahasa pengantar lain. Dimensi ketiga menilai ciri-ciri linguistik persekitaran setempat yang diperbandingkan dengan persekitaran kebangsaan yang lebih luas. Akhirnya, dimensi keempat meninjau fungsi bahasa-bahasa iaitu dari segi status mereka sama ada bahasa tempatan, kebangsaan atau antarabangsa.

Bertitik tolak daripada dimensi-dimensi yang dibincangkan di atas, Mackey telah mengemukakan satu tipologi yang boleh dianggap sebagai objektif serta berasaskan kritirea-kritirea yang boleh diamati dan diquantitatifkan, dan tipologi ini boleh digunakan untuk mengkaji fenomena kedwibahasaan dalam sistem sekolah.

### **c) Model Skutnabb-Kangas**

Tipologi Skutnabb-Kangas (1981) membezakan antara bahasa pengantar dan tujuan program pendidikan. Skutnabb-Kangas melihat sistem sekolah sebagai salah satu cara yang digunakan oleh elit-elit pemerintah untuk mencapai tujuan-tujuan masyarakat dan politik. Tujuan-tujuan ini termasuk pengkayaan aspek repertoire linguistik kanak-kanak, asimilasi, segregasi dan pengekalan minoriti sebagai minoriti. Berdasarkan tujuan-tujuan ini, Skutnabb-Kangas telah mengemukakan satu tipologi yang mengandungi tujuh kategori pendidikan untuk minoriti.

Kategori pertama, pendidikan monolingual melalui bahasa pengantar majoriti dengan tujuan untuk mencapai monolingualisme di kalangan kanak-kanak majoriti seperti di diamalkan di United Kingdom, Jerman, Amerika Syarikat, USSR dan Perancis. Dalam jenis pendidikan ini, meskipun kelas bahasa asing dijalankan dalam kurikulum, namun tujuannya bukan untuk mencapai kedwibahasaan. Kategori kedua, monolingualisme dalam bahasa majoriti untuk golongan minoriti menerusi program rendaman yang terselindung dengan tujuan asimilasi pada tahap kemasyarakatan dan politik. Jenis pendidikan ini telah diamalkan di Denmark, Norway, Perancis, Great Britain, Holland, Sweden dan Jerman khususnya untuk pekerja-pekerja asing. Kategori ketiga yang melibatkan pendidikan monolingual melalui bahasa pengantar minoriti merupakan satu bentuk program bersifat segregasi untuk pekerja-pekerja asing dengan tujuan untuk membolehkan mereka diintegrasikan semula apabila berbalik ke negara asal mereka kelak. Kategori



(Wirt, 1979:17-40). Model ini menitikberatkan aspek integrasi etnik yang dianggap sebagai satu isu utama dalam melihat hubungan etnik antara golongan dominan dan minoriti. Wirt telah meninjau bagaimana hubungan antara sistem politik dan dasar pendidikan telah mempengaruhi integrasi budaya. Tumpuan analisis model ini adalah terhadap peranan sistem politik dalam menentukan corak hubungan etnik, iaitu bagaimana sesuatu dasar pendidikan telah menetapkan supaya golongan minoriti menerima sistem nilai dominan biarpun dengan tahap yang berbeza-beza dan bagaimana golongan minoriti dapat mengawal serta mendekati struktur sosial yang membekalkan sumber-sumber sesuatu masyarakat. Hal ini adalah berasaskan persoalan sama ada dasar pendidikan berkenaan menekankan integrasi atau pengasingan golongan minoriti daripada institusi-institusi sosial serta ganjaran-ganjarannya. Model Wirt ini mengandungi empat dimensi seperti berikut:

- a) dimensi asimilasi yang memperlihatkan bagaimana golongan minoriti terpaksa menerima budaya dominan serta dasar kebangsaan dalam proses membuat keputusan sesebuah negara itu (cth. orang Welsh dan Scots di Britain).
- b) dimensi *socialised isolation* yang memperlihatkan bagaimana golongan minoriti terlibat dalam proses sosialisasi pada tahap yang tinggi tetapi mereka kurang dibenarkan untuk terlibat dalam proses membuat keputusan sesebuah negara itu (cth. golongan Lapps di Sweden).
- c) dimensi kemajmukan budaya yang dicirikan oleh penerimaan nilai-nilai dominan oleh golongan minoriti sekadar pada tahap minimum dan penglibatan mereka dalam proses membuat keputusan sesebuah negara adalah signifikan (cth. di Switzerland)
- d) dimensi penjajahan yang disifatkan oleh golongan minoriti yang terlibat dalam proses sosialisasi yang terhad untuk menerapkan nilai-nilai dominan dan mereka tersisih daripada proses membuat keputusan sesebuah negara (cth. orang Asia, Afrika dan West Indians di United Kingdom dan orang Algeria di Perancis).

#### **b) Model Watson**

Dalam satu kajian untuk mengkategorikan pendekatan dasar pendidikan untuk minoriti, Watson (1979) telah memperkenalkan satu paradigma yang kelihatan lebih sesuai digunakan secara universal. Model awal ini telah mengemukakan lima pendekatan untuk meninjau pendidikan minoriti. Kemudiannya, Watson telah mengubahsuai dan menghalusi kelima-lima pendekatan ini menjadikan tiga pendekatan sahaja. Untuk memperoleh pemahaman yang jelas, kedua-dua model Watson ini dibincangkan. Dalam model awal, lima pendekatan yang dikemukakan oleh Watson adalah seperti berikut:



- a) Pendekatan pengiktirafan iaitu melibatkan pengiktirafan hak-hak minoriti dalam bahasa, budaya dan pendidikan dalam perlembagaan kebangsaan sesebuah negara (cth. USSR dan India).
- b) Pendekatan Unifikasi iaitu melibatkan negara-negara sedang membangun yang cuba mewujudkan satu perasaan perpaduan berdasarkan konsep negara bangsa menerusi sistem persekolahan, menggunakan bahasa kebangsaan sebagai bahasa pengantar serta penggunaan buku-buku dan kurikulum yang dikawal secara berpusat (cth Sudan, Ghana, Chad, Dahomey, Tanzania, Malaysia dan Indonesia)
- c) Pendekatan pengasingan yang melibatkan pengubahsuaian terhadap pendekatan (b). Pendekatan ini digunakan oleh negara-negara sedang membangun seperti Singapura dan Nigeria yang cuba memupuk satu kewarganegaraan yang sama dan pada masa yang sama memperkenalkan bahasa dan budaya minoriti serta menyediakan persekolahan menerusi bahasa pengantar yang berbeza-beza.
- d) Pendekatan integrasi yang digunakan oleh negara-negara yang menggalakkan imigrasi (cth. Amerika Syarikat, Kanada, Australia dan Perancis) dan menggunakan sistem pendidikan, bahasa dan tekanan-tekanan luaran untuk mengintegrasikan imigran-imigran ke dalam masyarakat utama yang bersifat keseragaman etnik.
- e) Pendekatan Tanpa Pengiktirafan atau *Laissez-Faire* yang digunakan oleh negara-negara yang lebih 'tua' dan menghadapi masalah kemasukan imigran-imigran tetapi memilih untuk mengabaikan mereka sehingga masalah menjadi begitu genting dan sesuatu perlu dilakukan (cth. United Kingdom dan Jerman ) (Watson, 1979).

Kelima-lima pendekatan ini telah diubahsuai oleh Watson. Model baru Watson telah meninjau dasar pendidikan dari perspektif yang lebih sempit iaitu dari segi budaya dan kepelbagaian kaum agar pengkategorian ini lebih sesuai digunakan secara antarabangsa seperti berikut:

- a) masyarakat yang memperlihatkan percampuran budaya/kaum yang telah berlaku untuk tempoh yang sekian lama (cth. USSR, China dan India).
- b) masyarakat yang memperlihatkan campuran budaya yang diakibatkan baik secara langsung mahupun tidak langsung oleh penjajahan (cth. kebanyakan negara Asia dan Afrika).
- c) masyarakat yang menjadi berbilang kaum akibat daripada proses imigrasi yang berlaku secara sukarela (cth. Amerika Syarikat, Kanada, Australia dan pada kebelakangan ini, Eropah Barat).



keempat ialah pendidikan monolingual dengan tujuan untuk mencapai kedwibahasaan di kalangan minoriti. Jenis pendidikan ini mirip kepada program perlindungan iaitu bahasa ibunda digunakan baik untuk beberapa tahun pertama atau sepanjang tempoh persekolahan dengan bahasa majoriti diajar sebagai bahasa kedua seperti diamalkan dalam sekolah berbahasa pengantar Swedish di Finland dan sekolah jenis Francophone di Kanada. Kategori kelima pula berbeza dengan kategori keempat iaitu melibatkan pendidikan monolingual dengan tujuan untuk mencapai kedwibahasaan bagi kanak-kanak majoriti. Contoh jenis pendidikan ini ialah program rendaman yang diamalkan di Kanada iaitu melibatkan penggunaan bahasa minoriti sebagai bahasa pengantar untuk peringkat persekolahan awal sebelum bahasa ibunda (bahasa majoriti) diperkenalkan sebagai bahasa pengantar. Dalam konteks ini, golongan majoriti perlu menjadi dwibahasa atas pertimbangan utilitarian iaitu untuk memenuhi keperluan dan permintaan pasaran. Kategori keenam melibatkan pendidikan bersifat monolingualisme untuk kanak-kanak minoriti dan jenis pendidikan ini diselindungi oleh tujuan kemasyarakatan dan politik iaitu untuk mencapai asimilasi. Dalam jenis pendidikan ini, sebaik sahaja kanak-kanak dianggap telah mempelajari bahasa minoriti secukupnya, mereka akan dipindah ke bahasa pengantar majoriti. Program sedemikian juga dikenali sebagai program dwibahasa transisi dan dipraktikkan di Sweden dan Jerman Barat. Untuk kategori terakhir iaitu pendidikan dwibahasa bertujuan mencapai kedwibahasaan, semua kanak-kanak diharap menguasai tahap kemahiran tinggi dalam kedua-dua bahasa demi memenuhi tujuan sosiopolitik sesebuah negara itu. Secara amnya, model Skutnabb-Kangas ini telah menekankan aspek kecekapan linguistik baik di kalangan kanak-kanak majoriti mahupun minoriti agar mereka dapat berfungsi secara berkesan dalam masyarakat berbilang kaum.

#### **d) Model Mikes**

Model Mikes telah mengambil kira pengaruh kedua-dua faktor persekitaran mikro dan makro untuk menentukan bentuk dasar bahasa dalam sesuatu sistem pendidikan. Aspek persekitaran mikro kanak-kanak dikaitkan dengan latar belakang etnolinguistik (kebanyakan keluarga). Ciri etnolinguistik ini boleh terjelma dalam tiga bentuk. Pertama, monolingual. Kedua, dwibahasa dan pemupukan kedwibahasaan awal. Ketiga, dwibahasa tetapi menuju ke arah monolingualisme. Aspek persekitaran makro pula dikaitkan dengan tiga jenis komuniti sosiopolitik. Pertama, komuniti sosiopolitik yang memperlihatkan ciri yang mirip kepada satu jenis bahasa dan satu negara. Kedua, jenis komuniti sosiopolitik pluralistik yang memperlihatkan kecenderungan untuk merealisasikan hak-hak saksama untuk semua golongan etnik bersama-sama dengan bahasa mereka. Ketiga, jenis komuniti sosiopolitik yang bertindak secara selektif untuk mengekalkan bahasa dan budaya sesetengah golongan etnik dan bukan untuk golongan-golongan lain.

Model Mikes juga melibatkan tiga jenis orientasi penggunaan bahasa dalam sistem pendidikan yang menggabungkan kedua-dua faktor persekitaran mikro dan makro seperti berikut:

Jenis A: penggunaan bahasa ibunda sehingga satu takat tertentu iaitu kanak-kanak telah dapat menguasai bahasa kedua, dan kemudiannya bahasa kedua boleh dijadikan sebagai bahasa pengantar (seperti diamalkan dalam program pendidikan transisi).

Jenis B: penggunaan bahasa ibunda pada mana-mana tahap sehingga akhir persekolahan (seperti diamalkan dalam program pendidikan perlindungan).

Jenis C: penggunaan bahasa kedua sebagai bahasa pengantar daripada awal pendidikan formal dan penggunaan bahasa ibunda pula berada pada tahap rendah atau mungkin langsung tidak digunakan.

Berdasarkan ketiga-tiga faktor penentu iaitu persekitaran mikro, persekitaran makro dan jenis-jenis penggunaan bahasa, model Mikes telah menghasilkan satu matriks konvergen yang boleh diperlihatkan dalam tipologi berikut yang dibahagi kepada tiga bahagian:

Bahagian A: persekitaran monolingual, program transisi, satu bahasa, satu negara dengan komuniti sosiopolitik

Bahagian B: persekitaran makro dwibahasa yang mendorong pencapaian kedwibahasaan awal, program perlindungan bahasa, komuniti sosiopolitik pluralistik dengan hak-hak yang sama.

Bahagian C: persekitaran mikro dwibahasa yang mendorong pencapaian monolingualisme, program rendaman, komuniti sosiopolitik pluralistik yang terpilih.

### **Tipologi-Tipologi Pendidikan Untuk Minoriti: Satu Penilaian**

Keenam-enam jenis tipologi yang dibincangkan di atas telah cuba meninjau dasar pendidikan untuk minoriti dari pelbagai perspektif. Tipologi Wirt secara asasnya menganalisis senario Eropah yang dibanjiri oleh imigran-imigran yang mencari pekerjaan. Tipologi ini dipengaruhi oleh faktor pekerja-pekerja asing dalam masyarakat Eropah. Keadaan sama boleh juga dituju kepada jenis negara yang digelar sebagai 'dunia lama' iaitu dalam jenis negara ini, isu pembinaan negara bangsa dan perpaduan negara bukan lagi menjadi isu genting. Secara asasnya, model Wirt membincangkan kesan kemasukan imigran ke dalam Eropah. Peluang memupuk nilai-nilai dominan di kalangan imigran-imigran ini adalah terhad. Pada masa yang sama, mereka juga dinafikan penglibatan dalam proses membuat keputusan dasar. Dalam konteks ini, jenis pendidikan minoriti yang disediakan untuk mereka banyak bergantung kepada keputusan yang diambil oleh golongan majoriti. Model ini mencerminkan layanan terhadap golongan minoriti yang dianggap berkedudukan



rendah atau subordinat dan tujuan pendidikan minoriti adalah untuk membawa kepada proses integrasi budaya. Satu aspek penting yang tidak ditinjau secara mendalam oleh Wirt ialah peranan bahasa. Apabila Wirt membincangkan proses sosialisasi dan penerimaan budaya dominan oleh golongan minoriti, beliau tidak menghubungkan isu ini dengan kedudukan rasmi bahasa-bahasa yang terlibat. Hal ini adalah penting kerana kedudukan dan status sesuatu bahasa sama ada rasmi atau tidak rasmi dapat mempengaruhi pengekalan budaya yang berkait dengan sesuatu jenis bahasa itu. Adalah menjadi satu hakikat yang sukar dinafikan bahawa setiap budaya memerlukan satu bahasa untuk berfungsi, dan kebanyakan pendidik telah memperakui hakikat bahawa "kegagalan pendidikan secara asasnya merupakan kegagalan bahasa" (Halliday:1973).

Di pihak yang lain, model Watson pula memperkenalkan tipologi yang lebih bersifat universal untuk meninjau pendidikan untuk minoriti meskipun Watson telah mengubahsuaikan modelnya dari masa ke masa. Model Watson sesuai digunakan untuk mengkaji keadaan pendidikan untuk minoriti bagi kedua-dua negara yang digolong ke dalam klasifikasi 'dunia lama' dan 'dunia baru'. Namun, salah satu kelemahan model Watson ialah tidak meninjau keperluan pendidikan di kalangan pekerja-pekerja asing seperti di Eropah. Walau bagaimanapun, di pihak yang lain, model Watson boleh dianggap telah menunjukkan keprihatinan terhadap jenis masyarakat majmuk yang baru dan lama seperti disarankan oleh sarjana-sarjana (Marimuthu,1988; Mclean,1983). Bagi jenis masyarakat majmuk lama yang terbentuk pada era penjajahan dan telah bersifat pluralistik untuk tempoh hampir satu kurun, pendekatan untuk pendidikan minoriti dalam jenis masyarakat majmuk lama ini pasti akan berlainan dengan jenis masyarakat majmuk lain. Bagi jenis masyarakat majmuk lama, pendekatan terhadap pendidikan minoriti perlu dilihat bersama-sama dengan isu-isu seperti perpaduan negara, hidup mati politik dan pembangunan ekonomi. Bagi jenis masyarakat majmuk baru yang digelar oleh Lynch sebagai '*the major plural democracies*' (Lynch,1986), masyarakat ini memperlihatkan pengalaman-pengalaman dalam pendidikan minoriti yang berbeza dan pendekatannya sering bersifat percubaan dan berkisar pada isu-isu seperti asimilasi, integrasi dan kepelbagaian budaya.

Model-model Fishman, Mackey, Skutnabb-Kangas dan Mikes lebih menekankan aspek kecekapan linguistik yang terikat dengan tujuan sesebuah masyarakat itu iaitu sama ada mencapai monolingualime, kedwibahasaan atau kedua-duanya secara berlainan tahap. Tujuan-tujuan ini turut terikat dengan hala tuju masyarakat yang lebih besar iaitu sama ada ke arah asimilasi, pengekalan, segregasi atau penyingkiran. Kecuali Fishman, sarjana-sarjana lain telah meninjau situasi pendidikan minoriti dari perspektif Eropah Barat. Sesungguhnya, paradigma-paradigma yang menggunakan bahasa sebagai asas untuk menganalisis dasar pendidikan terpaksa menghadapi isu kedwibahasaan *additive* dan *subtractive* (Lambert dalam Hornby,1977).

Apa yang nyata ialah pengkategorian pendidikan untuk minoriti telah memberi satu gambaran yang statik seolah-olah pendidikan minoriti yang diamalkan oleh negara-negara tertentu boleh dimasukkan ke dalam mana-mana satu kategori. Dalam realiti, kebanyakan negara malahan semua negara dianggap telah melalui peringkat-peringkat



percubaan tertentu sebelum sesuatu bentuk dasar boleh dimantapkan. Sekiranya amalan-amalan pendidikan untuk minoriti diletakkan ke dalam satu kontinum, maka kebanyakan negara dijangka bermula dengan dasar yang bersifat asimilasi. Model asimilasi ini akan menjadi tidak popular setelah satu jangka waktu tertentu dan pemindahan kepada model integrasi dijangka akan berlaku. Setelah model integrasi, dijangka model kepelbagaian budaya akan diamalkan. Model berasaskan ideologi kepelbagaian budaya boleh dianggap sebagai penawar kepada masalah yang dihadapi oleh pendidikan minoriti. Hal ini disebabkan oleh hakikat bahawa akomodasi terhadap tuntutan bahasa minoriti perlu dilayani pada tahap tertentu dalam sistem pendidikan sesebuah negara majmuk.

### **Amalan-Amalan Dasar Pendidikan**

Meskipun tipologi-tipologi di atas telah menyediakan beberapa rangka yang boleh digunakan untuk meninjau pendidikan minoriti secara amnya, namun isu-isu ideologi yang lebih luas tetap mampu mempengaruhi dasar terhadap pendidikan minoriti. Umpamanya, pada awal tahun-tahun 60-an, negara-negara barat telah didominasi oleh ideologi asimilasi. Dalam konteks ini, golongan minoriti diharap mengorbankan budaya asal demi menjadi rakyat yang setia dalam sesebuah negara bangsa. Fenomena ini didasari oleh kepercayaan bahawa untuk melibatkan diri secara penuh dalam sesebuah negara bangsa, semua kumpulan etnik perlu bebas daripada perikatan bahasa dan budaya etnik kerana perikatan bersifat *primordial* ini adalah tidak selari dengan kehendak pembinaan negara.

Pada lewat tahun-tahun 60-an, paradigma deprivasi budaya pula menjadi begitu dominan dalam amalan pendidikan minoriti. Paradigma ini menetapkan bahawa pemuda-pemuda daripada kelas rendah dan kanak-kanak minoriti tidak dapat menunjukkan pencapaian akademik yang memuaskan kerana mereka menghadapi masalah-masalah seperti kekecohan keluarga, kemiskinan, kekurangan konsep perolehan yang berkesan serta kecacatan intelek dan budaya pada tahun-tahun awal kehidupan mereka. Oleh itu, sekolah diharap dapat membekalkan budaya dan pengalaman baru kepada kanak-kanak ini demi mengatasi kecacatan kognitif dan intelek mereka.

Pada tahun-tahun 70-an pula, teori deprivasi budaya ini dicabar oleh paradigma perbezaan budaya yang menekankan ideologi kemajmukan budaya. Paradigma baru ini telah memberi tanggungjawab kepada sekolah untuk menolong pelajar-pelajar memupuk komitmen dan perikatan supaya mereka dapat melibatkan diri dalam kehidupan masyarakat. Gerakan kebangkitan semula etnik telah membawa perubahan baru terhadap konsep integrasi dan kepelbagaian budaya. Kepada mereka yang mendukung konsep kemajmukan, sekolah dianggap berperanan utama dalam membantu pemuda-pemuda etnik mengekalkan budaya dan bahasa pertama mereka serta memperoleh nilai-nilai dan kemahiran-kemahiran yang diperlukan untuk menceburi proses reformasi masyarakat. demi menjadikan masyarakat lebih adil untuk semua golongan etnik. Mereka mempercayai pelajar-pelajar dapat memperoleh pencapaian yang lebih baik dalam persekitaran sekolah yang mengiktirafkan budaya etnik dan hal ini adalah konsisten dengan cara-cara mereka belajar (Banks & Lynch, 1986).



Sehubungan dengan hujah di atas, kebanyakan negara baru membangun dengan penduduk minoriti juga memegang kepada pandangan bahawa pelajar-pelajar minoriti mesti mempunyai kecekapan dalam penggunaan bahasa kebangsaan dan memperoleh kemahiran-kemahiran yang diperlukan untuk melibatkan diri dalam budaya kebangsaan (Rothermund & Simon, 1986).

### **Pencapaian Akademik Kanak-Kanak Minoriti**

Perlu dinyatakan pada peringkat awal perbincangan ini bahawa tidak mungkin terdapat satu faktor tunggal yang memadai untuk menerangkan kesemua masalah pendidikan yang dihadapi oleh kanak-kanak minoriti. Kebanyakan faktor yang dikemukakan hanya sekadar memenuhi keperluan hipotesis-hipotesis tertentu dan kadangkala keputusan dalam penyelidikan yang sama pula ditafsir secara bercanggah (Spolsky, 1986). Malahan, dalam kajian-kajian tentang pencapaian akademik kanak-kanak minoriti, hasil-hasil kajian yang dilaporkan juga tidak konsisten. Umpamanya di Australia dan Kanada, terdapat kajian-kajian yang mendapati bahawa sesetengah pelajar minoriti telah menunjukkan pencapaian akademik yang menjangkau purata kebangsaan (James & Jeffcoate, 1986; Mackintosh, Mascie-Taylor & West dalam Verma & Pumfrey, 1986). Hal ini telah dianggap oleh sesetengah sarjana sebagai mencerminkan '*ethnic success ethic*' (Bullivant, 1988). Tetapi, pada masa yang sama, umpamanya di negara-negara lain seperti di United Kingdom dan Malaysia, terdapat pula golongan minoriti yang telah menunjukkan pencapaian akademik di bawah paras yang sepatutnya. Sebab-sebab hal ini berlaku boleh dikaitkan dengan beberapa faktor latar seperti kecerdasan, latar belakang sosioekonomi dan budaya, kecacatan bahasa kedua dan kedwibahasaan. Hubungan antara faktor-faktor ini dipercayai telah mempengaruhi pencapaian akademik kanak-kanak minoriti (Tomlinson, 1983; Sone, 1981; Driver, 1980). Meskipun faktor-faktor ini tidak bersifat konsisten, namun faktor-faktor berkait dengan keadaan sosial minoriti dan kecekapan bahasa boleh dianggap sebagai faktor-faktor penentu terhadap pencapaian akademik minoriti. Umpamanya, sekiranya kebanyakan ibubapa daripada sesuatu golongan minoriti bekerja sebagai tenaga buruh yang berpendapatan rendah, dan mereka pula tinggal di persekitaran yang sesak, dipercayai pencapaian akademik pelajar-pelajar minoriti yang mempunyai latar belakang sedemikian tidak akan memuaskan.

### **Isu-Isu Bahasa**

Kecekapan dalam bahasa majoriti yang merupakan bahasa pengantar dan bahasa minoriti yang merupakan bahasa ibunda adalah antara isu-isu utama tentang pendidikan untuk minoriti yang mendapat perhatian pendidik. Sebenarnya, bahasa adalah isu yang penting dalam kebanyakan perdebatan tentang pendidikan dan integrasi minoriti etnik (Jeffcoate, 1982).

Dalam mana-mana komuniti, bahasa utama yang seringkali merupakan bahasa majoriti adalah alat unifikasi yang digunakan oleh seseorang ahli masyarakat untuk melibatkan diri dalam kehidupan masyarakat berasaskan syarat-syarat yang sama. Tanpa kecekapan dalam bahasa majoriti yang mencukupi, pelajar-pelajar minoriti sukar menunjukkan pencapaian akademi yang baik berdasarkan objektif yang ditetapkan oleh sesuatu sistem pendidikan itu.



Meskipun demikian, didapati juga kebanyakan komuniti minoriti tetap akan menuntut terhadap penggunaan bahasa ibunda sebagai bahasa pengantar. Isu ini telah banyak dipertikaikan dan berkisar pada persoalan tentang peluang kanak-kanak untuk memperoleh kemahiran linguistik dan konseptual pada awal persekolahan. Meskipun bahasa etnik dianggap penting untuk mewarisi budaya dan agama sesuatu golongan etnik, namun apa yang tidak disedari oleh kebanyakan golongan minoriti adalah dalam konteks dunia sebenar iaitu dalam sesebuah masyarakat berbilang kaum, dan memandangkan status minoriti yang subordinat, pendidikan dalam bahasa ibunda minoriti sering tidak memberi mereka peluang yang sama seperti ahli-ahli masyarakat lain. Hujah-hujah Swann terhadap isu ini wajar dipetik: "Sebaliknya, jawapan kepada kesaksamaan peluang, dari segi kejayaan akademik dan lebih luas lagi tentang penglibatan berdasarkan syarat-syarat sama sebagai seorang ahli masyarakat, adalah penguasaan yang baik dalam bahasa Inggeris serta penekanan terhadap pembelajaran bahasa Inggeris' (Swann, 1985:407). Sesetengah kanak-kanak minoriti didapati telah berjaya memperoleh dan menguasai bahasa dominan tanpa perlu memperoleh kemahiran linguistik dalam bahasa ibunda pada peringkat awal kehidupan mereka. Hal ini amat ketara di kalangan kanak-kanak dari kelas menengah dan atas. Bagi Fishman, beliau menganggap bahawa tumpuan terhadap perolehan bahasa kanak-kanak lazimnya difokus kepada perolehan bahasa dominan dalam sesuatu masyarakat dan bukan perkara-perkara lain. Dalam konteks ini, tuntutan-tuntutan minoriti supaya bahasa ibunda patut diberi keutamaan sebelum bahasa rasmi dapat dikuasai sepenuhnya perlu dinilai semula. Hal ini adalah untuk meninjau kesan-kesan perolehan bahasa ibunda berdasarkan konteks sosial, budaya, ekonomi, linguistik dan pendidikan. Fishman mempercayai bahawa bahasa ibunda bukan semestinya bahasa pengantar terbaik (khususnya sekiranya kritirea akademik dan kognitif ditinjau). Sebaliknya, bahasa dominan (yang digelar oleh Fishman sebagai bahasa istimewa kerana peranan unifikasi) mesti diajar dengan sewajarnya di sekolah. Hal ini disebabkan kemungkinan bidang-bidang sains dan teknologi, perkhidmatan ikhtisas dan kerajaan didominasi secara khususnya oleh bahasa dominan. Laporan Swann juga telah mendokumentasikan bukti-bukti yang menunjukkan bahawa dalam kebanyakan kes, kanak-kanak minoriti sendiri yang memilih untuk tidak mempelajari bahasa ibunda mereka kerana bahasa ini dianggap tidak relevan dengan kerjaya dan masa depan mereka. Justeru itu, program pembelajaran bahasa ibunda dalam konteks sistem sekolah hanya dapat memenuhi aspirasi minoriti etnik sekiranya di samping pembelajaran bahasa ibunda, kanak-kanak ini juga dikehendaki mempelajari bahasa dominan meskipun pada peringkat perolehan awal bahasa ini.

### **Pendidikan Untuk Minoriti Di Beberapa Buah Negara Asia**

Bahagian ini akan meninjau secara ringkas dasar-dasar pendidikan untuk minoriti di tiga buah negara Asia iaitu Sri Lanka, Singapura dan Malaysia. Terdapat persamaan di ketiga-tiga negara ini iaitu penduduk India (berasal dari bahagian Selatan India) telah membentuk komuniti minoriti yang ketara dan dasar pendidikan untuk menampung keperluan golongan minoriti ini akan ditinjau. Hal ini boleh dijadikan asas untuk membandingkan respons dari negara-negara lain yang mempunyai golongan etnik yang sama.



**a) Sri Lanka**

Imigran-imigran India mula berhijrah ke Sri Lanka pada abad ke 19 dengan tujuan untuk bekerja di ladang teh. Perkembangan selanjutnya menunjukkan bahawa kehidupan mereka terkurung di dalam ladang teh akibat sikap kerajaan yang tidak mepedulikan keperluan pendidikan mereka (Little, 1987). Pendidikan yang dijalankan dalam bahasa Tamil di ladang-ladang teh bersifat asas dan kurang bermutu dan sekolah menengah tidak disediakan untuk mereka. Malahan, dasar kerajaan terhadap golongan imigran ini bersifat pengasingan iaitu tidak memberikan peluang kepada mereka untuk mempelajari bahasa majoriti iaitu Sinhala. Keadaan sekolah Tamil tidak banyak berubah meskipun setelah kemerdekaan dicapai. Gnanamuttu (1977) telah mengulas keadaan ini dan menganggap bahawa ".....pekerja-pekerja India, diperkenalkan kepada negara ini oleh kuasa asing untuk kepentingannya telah sekian lama, tidak dihiraukan oleh sesiapa". Di ladang-ladang teh yang kebanyakan didiami oleh golongan India ini, identiti etnik budaya dapat dikekalkan menerusi pendidikan asas Tamil meskipun tahap pengekalan ini berada di tahap yang agak rendah. Namun, hal ini telah menjejaskan mobiliti sosial dan kualiti hidup golongan India kerana mereka tidak diberi sebarang peluang untuk diasimilasikan ke dalam masyarakat utama menerusi pendidikan aliran utama. Hanya kebelakangan ini sahaja terdapat usaha-usaha untuk menyerapkan sekolah-sekolah Tamil ke dalam sistem pendidikan negara. Akan tetapi, transformasi yang diharap-harapkan ini masih terlalu lambat berlaku.

Sistem pendidikan Tamil ini boleh dikaitkan dengan kategori ketiga mengikut tipologi pendidikan minoriti yang disarankan oleh Skutnabb-Kangas iaitu bersifat pendidikan monolingual yang dijalankan dalam bahasa pengantar minoriti dengan tujuan untuk mengekalkan segregasi. Sistem pendidikan untuk minoriti ini juga mirip kepada pendekatan pengasingan seperti dikemukakan oleh Watson iaitu pendidikan sedemikian tidak bertujuan untuk memupuk satu konsep kenegaraan yang sama.

**b) Singapura**

Di Singapura, pendidikan untuk minoriti adalah bersifat pengasingan iaitu menerusi penggunaan bahasa pengantar yang berlainan dalam sistem pendidikan. Meskipun jenis pendidikan ini diharap dapat memupuk satu konsep kenegaraan yang sama di kalangan golongan minoriti di Singapura, namun di pihak yang lain dan secara tidak langsung, jenis pendidikan ini telah membawa kepada fenomena *additive/subtractive* iaitu konsep tentang kesan positif dan negatif kedwibahasaan yang dipelopori oleh Lambert. Berhubung dengan kesan ini khususnya kesan *subtractive* kedwibahasaan, terdapat masalah pilihan di kalangan minoriti untuk menangani kesan ini iaitu antara pendidikan minoriti atau pendidikan aliran utama.



Di Singapura, konsep kemajmukan budaya telah dimanifestasikan melalui dasar bahasa yang mengiktiraf keempat-empat jenis bahasa iaitu bahasa Melayu, bahasa Cina (Mandarin), bahasa Tamil dan bahasa Inggeris sebagai bahasa rasmi negara ini dengan bahasa Melayu diiktiraf sebagai bahasa kebangsaan. Keempat-empat jenis bahasa ini telah digunakan sebagai bahasa pengantar dan juga sebagai bahasa kedua dalam kedua-dua sekolah rendah dan menengah. Walau bagaimanapun, bahasa Inggeris merupakan bahasa pengantar utama pada tahap universiti. Namun, kursus-kursus bahasa dan kesusasteraan dalam bahasa Melayu dan bahasa Cina turut ditawarkan di peringkat universiti. Dasar pendidikan untuk minoriti di Singapura nampaknya telah memperakui realiti tentang masalah "*unmeltable ethnics*" yang mencirikan masyarakat yang berada pada tahap urbanisasi yang tinggi.

Meskipun dasar untuk minoriti ini cuba memenuhi keperluan bahasa dan budaya minoriti, namun dasar ini tetap memperlihatkan masalah. Gopinathan telah banyak meninjau isu-isu dan kesan-kesan yang membabitkan dasar ini. Umpamanya, beliau telah menegaskan bahawa kadangkala langkah-langkah tertentu yang diambil oleh negara multilingual bersifat terburu-buru tanpa mempertimbangkan secara wajarnya implikasi-implikasi dari segi pedagogi (Gopinathan, 1974). Salah satu kesan penting akibat daripada dasar pendidikan untuk minoriti di Singapura ialah tentang sekolah Tamil yang diadakan untuk komuniti India. Di Singapura, kedudukan bahasa Tamil khususnya dari segi tahap literasi telah semakin merosot dan komuniti India semakin mementingkan sekolah beraliran Inggeris. Hal ini sebahagiannya dipengaruhi oleh fungsi dan peranan terhad yang dimainkan oleh bahasa Tamil dalam konteks mobiliti sosial dan kerjaya serta tujuan komunikasi merentasi batasan etnik. Akibatnya ialah penutupan sekolah-sekolah Tamil pada tahun 1985 kerana kekurangan bilangan pelajar India. Pengalaman pendidikan minoriti khususnya untuk komuniti India di Singapura telah menunjukkan bagaimana satu komuniti minoriti telah memilih bahasa pengantar yang bukan bahasa ibunda etnik atas pertimbangan mobiliti kerjaya mereka.

### c) Malaysia

Dasar pendidikan untuk minoriti di Malaysia agak unik. Dasar ini masih bersifat *laissez faire* dan melibatkan modifikasi terhadap sistem pendidikan yang diwarisi daripada penjajah Inggeris. Proses tawar-menawar politik yang melibatkan ketiga-tiga komuniti utama negara ini menjelang kemerdekaan telah menetapkan acuan dasar pendidikan untuk mengakomodasikan tuntutan minoriti. Justeru itu, dasar pendidikan yang digubal telah dicirikan oleh pendekatan bersifat multilingual pada peringkat sekolah rendah tetapi pada peringkat menengah dan universiti, dasar satu bahasa pengantar tunggal diutamakan. Dalam kata-kata lain, pendidikan rendah untuk tempoh selama enam tahun dijalankan dalam tiga jenis bahasa pengantar iaitu bahasa Malaysia, bahasa Cina dan bahasa Tamil. Bagi sekolah rendah kebangsaan yang menggunakan bahasa kebangsaan iaitu bahasa Malaysia sebagai bahasa pengantar, sekolah-sekolah ini adalah terbuka kepada semua kaum. Manakala sekolah-sekolah vernakular Cina dan Tamil pula



diadakan untuk memenuhi keperluan dan permintaan ibubapa terhadap pendidikan bahasa ibunda. Walau bagaimanapun, sekolah-sekolah ini tidak dikhaskan kepada kanak-kanak daripada satu-satu golongan etnik sahaja. Perlu dinyatakan di sini bahawa meskipun bahasa-bahasa pengantar pada peringkat sekolah rendah adalah berbeza-beza, namun isi kandungan kurikulum tetap sama untuk semua sekolah. Di samping itu, bahasa kebangsaan juga wajib diajar sebagai salah satu mata pelajaran di sekolah-sekolah vernakular. Hal ini bertujuan untuk memupuk satu identiti Malaysia yang bernas di kalangan ketiga-tiga golongan etnik yang berbeza demi mengadunkan ketiga-tiga komuniti ini menjadi satu komuniti yang memperlihatkan nilai dan tujuan yang sama. Dalam konteks ini, isi kandungan kurikulum yang sama telah menekankan mesej yang sama kepada semua pelajar demi memupuk serta memelihara satu kesedaran nasional berteraskan satu nilai yang sama agar perpaduan dan integrasi nasional boleh dicapai.

Memandangkan terdapat perbezaan dari segi penggunaan bahasa pengantar antara sekolah rendah dan menengah, pelajar-pelajar dari sekolah rendah kebangsaan yang menggunakan bahasa Malaysia sebagai bahasa pengantar boleh dinaikkan secara automatik ke tingkatan 1 manakala pelajar-pelajar dari sekolah rendah jenis kebangsaan yang menggunakan bahasa pengantar vernakular pula terpaksa melalui kelas transisi selama satu tahun iaitu Kelas Peralihan. Kelas ini menekankan pengajaran bahasa Malaysia secara intensif demi mewujudkan peluang kepada pelajar-pelajar ini untuk memperoleh kemahiran dalam bahasa Malaysia agar mereka boleh mengikuti kurikulum sekolah-sekolah menengah nanti.

Bagi komuniti India, didapati 60% daripada kanak-kanak India memilih untuk memasuki sekolah rendah vernakular manakala 40% yang lain memasuki sekolah rendah aliran kebangsaan. Bagi sekolah-sekolah Tamil, keadaannya agak membimbangkan kerana rata-ratanya kelengkapan dan kemudahan fizikal sekolah-sekolah ini serba kekurangan. Malahan, didapati 30% guru-guru jenis sekolah ini tidak terlatih. Perlu dinyatakan bahawa sekolah ini dihadiri oleh komuniti India yang lebih miskin baik di bandar mahupun luar bandar.

Akibat faktor-faktor di atas, komuniti India telah menjadi kumpulan minoriti yang berkedudukan kurang istimewa di Malaysia. Laporan Keciciran 1972 yang meninjau kadar pembaziran dalam sistem persekolahan Malaysia telah mengenal pasti orang India sebagai komuniti yang kurang berkedudukan istimewa sekali iaitu dengan kadar keciciran yang paling tinggi berbanding dengan dua komuniti lagi (Murad, 1972). Kadar kemasukan pelajar India yang berumur di lingkungan 15+ tahun adalah pada tahap yang paling rendah (ibid:21). Meskipun peratusan pelajar India di sekolah-sekolah rendah dan menengah masih rendah iaitu masing-masing 9.6% dan 9.7%, namun peratusan-peratusan ini telah mencerminkan peratusan penduduk minoriti India di Malaysia. Apa yang merunsingkan ialah di peringkat sekolah menengah atas dan peringkat seterusnya, terdapat kemerosotan peratusan pelajar-pelajar India yang mendadak dan hal ini telah menyebabkan kekurangan pelajar-pelajar India di peringkat persekolahan berkenaan berbanding dengan pelajar-pelajar daripada komuniti-komuniti lain (Malaysia, 1986:493). Akibat kadar keciciran yang



tinggi serta kurangnya pelajar-pelajar India yang melalui peringkat pengajian tinggi, orang India juga tidak menunjukkan kemajuan dari segi sektor pekerjaan dan kebanyakan mereka masih tertumpu pada pekerjaan bergaji rendah dalam sektor pertanian, pengeluaran, pengangkutan dan sektor-sektor lain (Malaysia, 1981; 1986).

Model pendidikan untuk minoriti di Malaysia menonjolkan gabungan beberapa elemen yang ditekankan oleh tipologi-tipologi pendidikan yang dibincangkan sebelum ini. Secara asas, dasar pendidikan Malaysia menunjukkan komitmen yang kukuh terhadap pendekatan integrasi berdasarkan satu bahasa yang sama seperti disarankan oleh model unifikasi Watson. Namun, pada masa yang sama, aspirasi linguistik golongan minoriti juga diakomodasikan. Di sini elemen-elemen tertentu daripada model Fishman, Mackey, Skutnabb-Kangas dan Mikes yang menekankan pengekalan bahasa ibunda pada tahap tertentu serta transisi yang beransur-ansur kepada bahasa majoriti telah diterapkan.

### Kesimpulan

Daripada tinjauan terhadap tipologi-tipologi pendidikan untuk minoriti serta isu-isu dan kesan-kesan yang berbangkit, adalah jelas satu rangka tipologi yang bersifat am dan boleh diguna secara universal tidak mungkin diperolehi. Terdapat dua isu ketara yang perlu ditangani. Pertama, pendekatan terhadap pendidikan minoriti adalah berbeza-beza untuk mana-mana negara biarpun yang dikaji ialah golongan minoriti yang sama. Kedua, pertimbangan terhadap isu bahasa telah muncul secara ketara dalam penggubalan dasar pendidikan. Dalam kes-kes tertentu, didapati kesan pengekalan sekolah aliran bahasa ibunda untuk minoriti telah mendatangkan kerugian kepada kanak-kanak minoriti. Hal ini mungkin disebabkan oleh kelemahan linguistik mereka khususnya dalam bahasa majoriti. Dalam analisis terakhir, kumpulan minoriti terpaksa membuat keputusan antara pendekatan 'cara hidup' dan 'peluang hidup' dalam menentukan pilihan antara pemelajaran menerusi bahasa pengantar ibunda atau pemelajaran menerusi bahasa pengantar majoriti dengan bahasa ibunda diajar sebagai salah satu mata pelajaran dalam kurikulum sekolah.

### BIBLIOGRAPHY

- Banks L. & Lynch J. (ed.) (1986). *Multicultural education in western societies*. Great Britain: Holt, Rinehart & Winston.
- Banton M. (1983). *Racial and ethnic competition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bullivant B.M. (1988). The ethnic success ethic: ubiquitous phenomenon in English speaking societies. In *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 11.
- Corner T. (ed.) (1984). *Education in multicultural societies*. London: Croom Helm.



- Driver G. (1980). How West Indians do better at school (especially the girls). In *New Society*, 17-1-1980.
- Gnanamuttu G.D. (1977). *Education and the Indian plantation worker in Sri Lanka*. Colombo: published by G.A. Gnanamuttu of Colombo, 3.
- Gopinathan S. (1974). *Towards a national system of education in Singapore 1945 - 1973*. Singapore: Oxford University Press.
- Halliday M.A.K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold (Publications) Ltd.
- Hornby P.A. (ed.) (1977). *Bilingualism: psychological, social and educational implications*. London: Academic Press.
- James A. & Jeffcoate R. (ed.) (1981). *The school in the multicultural society*. London: Harper & Row Publishers.
- Jeffcoate R. (1984). *Ethnic minorities and education*. London: Harper & Row Publishers.
- Kelman H.C. (1972). Language as aid and barrier to involvement in the national system. In Fishman J.A. (ed.). *Advances in the sociology of languages*. Vol. 2, The Hague: Mouton.
- Little A. (et. al.) (1987). *Why do students learn? A six-country study of student motivation (SLOG)*. IDS Research Report No. 17, University of Sussex.
- Lynch J. (1986). *Multicultural education: principles and practice*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mackey W.F. (1972). A typology of bilingual education. In Fishman J.A. (ed.) (1972). *Advances in the sociology of languages*. Vol. 2, The Hague: Mouton.
- Malaysia (1986). *Fifth Malaysia plan 1986 - 1990*. Kuala Lumpur: National Printing Department.
- Malaysia (1981). *Fourth Malaysia plan 1981 - 1985*. Kuala Lumpur: National Printing Department.
- Marimuthu T. (1988). Education for plural societies. Paper presented at the University of London Institute of Education International Conference on Education and Development: Sharing Our Experiences.
- McLean M. (1983). Education and cultural diversity in Britain: recent immigrant groups. In *Comparative Education*, Vol. 19, No. 2.



- Megarry J., Nisbet S. & Hoyle E. (Eds.) (1981). *World yearbook of education 1981: Education of minorities*. London: Kogan Page.
- Mikes M. (1986). Towards a typology of languages of instruction in multilingual societies. In Spolsky B. (ed.) 1986). *Language and education in multilingual settings*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Murad Mohd. Nor (1973). *Kajian keciciran (Dropout study)*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka.
- Rothermund D. & Simon J. (ed.) (1986). *Education and integration of ethnic minorities*. London: Frances Pinter (Publishers).
- Schermerhorn R.A. (1970). *Comparative ethnic relations: a framework for theory and research*. New York: Random House.
- Skutnabb-Kangas T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Spolsky B. (ed.) (1986). *Language and education in multilingual settings*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Stone M. (1985). *The education of the black child*. Great Britain: Fontana Press.
- Swann (1985). *Education for all: report of the committee of inquiry into the education of children for ethnic minority groups*. (Cmnd. 9453), London: H.M.S.O.
- Tomlinson S. (1983). *Ethnic minorities in British schools. A review of literature 1960 - 1982*. London: Heinemann Books.
- Verma G.K. & Pumfrey P. (ed.) ( 1988). *Educational attainments: issues and outcomes in multicultural education*. Lewes: Falmer Press.
- Watson J.K.P. (1980). Cultural pluralism, nation building and educational policies in peninsular Malaysia. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 1, No. 2.
- Watson J.K.P. (1979). Educational policies for multi-cultural societies. In *Comparative Education*. Vol. 15 No. 1.
- Wirt, F.M. (1979). The stranger within my gate: ethnic minorities and school policy in Europe. In *Comparative Education Review*, Vol. 23, February.